

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Педагогічний факультет
Кафедра спеціальної освіти

**ЛОГОПЕДИЧНА РОБОТА З ПОДОЛАННЯ ДИЗОРФОГРАФІЧНИХ
ПОМИЛОК В УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Кваліфікаційна робота (проект)
На здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

Виконав: студентка 2 курсу 213-м групи
Спеціальності 016 Спеціальна освіта
016.01 Логопедія
Освітньо-професійної (наукової)
програми Логопедія
Никифорова Аліна Серіївна

Керівник кандидатка педагогічних наук,
доцентка Меліхова В.В.
Рецензент кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри логопедії Сумського державного
педагогічного університету імені А.С.Макаренка
Ласточкина О.В.

Івано-Франківськ – 2022

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. Науково-теоретичні основи вивчення дизорфографії в учнів середнього шкільного віку.....	8
1.1. Історичні аспекти вивчення дизорфографії.....	8
1.2. Психолінгвістичні підходи до дослідження проблеми оволодіння орфографічними правилами учнями середнього шкільного віку.....	10
1.3. Психолого-педагогічна характеристика учнів з дизорфографією.....	21
РОЗДІЛ 2. Методичні засади логопедичної роботи з подолання дизорфографічних помилок в учнів середнього шкільного віку.....	24
2.1. Організація та зміст експериментального дослідження.....	24
2.2. Результати стану сформованості орфографічних навичок в учнів середнього шкільного віку зі специфічними порушеннями письма.....	28
2.3. Напрями логопедичної роботи з подолання дизорфографічних помилок в учнів середнього шкільного віку.....	35
ВИСНОВКИ.....	37
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	39
ДОДАТКИ.....	43
Додаток А. Завдання для вивчення орфографічних навичок	43
Додаток Б. КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВИТИ ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ	45

ВСТУП

Актуальність проблеми. Однією з важливих завдань сучасної логопедії є вивчення порушень процесу формування писемного мовлення в дітей шкільного віку і розробка нових методів, прийомів та форм організації корекційно-розвивальної роботи, які дозволяють не тільки подолати зазначені порушення, а й стимулювати розвиток в школярів мовних здібностей.

Орієнтація сучасного освітнього процесу на формування в учнів навичок письма багато в чому пов'язана з тим, що в останнє десятиліття вчителі та логопеди відзначають збільшення кількості школярів, які мають значні труднощі в опануванні навичок грамотного письма. Діти припускаються значної кількості орфографічних помилок, що мають тенденцію до стійкого характеру та збільшення їх кількості на подальших етапах навчання.

Порушення формування орфографічної навички зумовлює труднощі в оволодінні дітьми шкільною програмою, призводить до низької якості писемного мовлення, зниження успішності з інших освітніх галузей, а також може бути причиною як шкільної так і соціальної дезадаптації школяра. Як зазначається у вітчизняних дослідженнях Ю.Коломієць, І.Лазаревої, І.Мартиненко, В.Тищенка, Н.Чередниченко, М.Шеремет та ін., одним із проявів специфічних порушень у навчанні, а отже, і шкільної неуспішності є стійке порушення у засвоєнні та використанні правил орфографії (дизорфографія) [14].

У сучасній логопедичній літературі дизорфографія визначається як стійке та специфічне порушення в оволодінні орфографічними знаннями, вміннями та навичками. Виокремлення дизорфографії як виду порушення мовних здібностей дітей та формування у них писемного мовлення, вимагає розробки спеціальних логопедичних методів корекції. Саме на вирішення цього завдання спрямовані дослідження Н.Голуб, О. Єлецької,

Ю.Коломієць, О.Корнєва, Р.Лалаєвої, О.Прищепової, Г.Сумченко, Н.Чередниченко та інших дослідників.

Науковці наголошують, що дизорфографія в учнів середнього шкільного віку виникає на основі загального недорозвинення мовлення та несформованості мовної здатності, а отже, вирішення проблеми подолання труднощів в опануванні орфографічними навичками тісно пов'язане з питаннями діагностики та корекції всіх компонентів мовленнєвої системи та розвитком лінгвістичних здібностей учнів. Водночас питання про механізми, особливості мовленнєвих і немовленнєвих порушень в структурі дизорфографії, психолого-педагогічні підходи до корекції зазначеного стану вивчено недостатньо, що і зумовило вибір теми кваліфікаційної роботи: «Логопедична робота з подолання дизорфографічних помилок в учнів середнього шкільного віку».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Кваліфікаційна робота виконана відповідно до науково-дослідної теми кафедри спеціальної освіти ХДУ «Зміст та технології навчання в системі спеціальної освіти та інклюзивному освітньому середовищі» (0119U101727 від 22.11.2019.).

Мета дослідження – на основі одержаних експериментальних даних про стан сформованості орфографічних навичок розробити напрями логопедичної роботи з подолання дизорфографічних помилок в учнів середнього шкільного віку.

Відповідно до мети роботи вирішувалися такі завдання:

1. Зробити аналіз психолінгвістичної, лінгвістичної, педагогічної, психолого-педагогічної, логопедичної літератури з проблеми дослідження.
2. Розкрити психолого-педагогічні особливості дітей середнього шкільного віку з дизорфографією.
3. Експериментальним шляхом визначити стан сформованості орфографічних навичок в учнів середнього шкільного віку з порушеннями письма з метою виявлення дизорфографії.

4. Розробити напрями логопедичної роботи щодо формування орфографічних навичок письма в учнів середнього шкільного віку з дизорфографією.

Об'єкт дослідження – опанування орфографічними навичками учнями середнього шкільного віку.

Предмет дослідження – напрями логопедичної роботи з подолання дизорфографічних помилок в учнів середнього шкільного віку.

Методи дослідження – теоретичні: аналіз літератури з галузі психології, спеціальної психології, педагогіки, медицини та логопедії; імперичні: спостереження, бесіда, анкетування, констатувальний експеримент; статистичні: кількісний та якісний аналіз отриманих даних.

Наукова новизна отриманих результатів: систематизовано результати досліджень в аспекті напрямів та змісту логопедичної роботи з подолання дизорфографічних помилок в учнів середнього шкільного віку; уточнено дані про стан та особливості опанування орфографічними навичками учнями 5-х класів з дизорфографією; подальшого розвитку набули положення про необхідність застосування системного підходу до подолання дизорфографічних помилок в учнів середнього шкільного віку.

Практичне значення результатів. У роботі вивчено та досліджено особливості оволодіння орфографічними навичками, знаннями та вміннями дітей середнього шкільного віку загальноосвітніх навчальних закладів з дизорфографією. Результати дослідження можуть бути використані вчителями мовної галузі, логопедами закладів загальної середньої освіти у процесі організації освітнього та корекційного процесу. Теоретичні матеріали будуть корисні здобувачам спеціальності 016. Спеціальна педагогіка 01 Логопедія під час підготовки до практичних занять, написання курсових та наукових робіт.

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження оформленні у вигляді статті «Лінгвістичні аспекти оволодіння орфографічними навичками у дітей середнього шкільного віку з

дизорфографією» в електронному альманасі «Магістерські студії» (Випуск ХХІІ, 2022 р.).

Структура дослідження: Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків..

РОЗДІЛ 1

Науково-теоретичні основи вивчення дизорфографії в учнів середнього шкільного віку

1.1. Історичні аспекти вивчення дизорфографії

Останнім часом дослідники, які займаються питаннями вивчення порушень мовлення дітей, відзначають збільшення числа учнів, які мають труднощі у навчанні. Багато молодших школярів не здатні засвоїти орфографічні правила та застосувати їх на практиці, тобто не готові до оволодіння орфографічно правильним письмом. Тож у науковій літературі дедалі частіше зустрічається термін «дизорфографія» [14].

Вивченню специфіки дизорфографії, її діагностики та розробки методики корекції присвячено низку фундаментальних та різнобічних досліджень відомих логопедів. Останні дослідження у цій галузі свідчать, що орфографічні помилки молодших і середніх школярів тісно пов'язані зі сформованістю мовлення. Багато авторів вказують на те, що витoki неспішності більшості учнів криються в дошкільному дитинстві. До групи ризику щодо прояву цього порушення входять діти із загальним недорозвиненням мовлення [3].

Нині порушення письма при недостатньому оволодінні морфологічним принципом вважається проблемою дизорфографічного характеру. З кінця ХХ століття дизорфографія в логопедичній літературі розглядається як самостійне мовленнєве порушення, ведуться дослідження в галузі її діагностики та корекції [31].

«Дисорфографія – нині найменш вивчена категорія порушень письма. Донедавна всі випадки порушень письма, що виявлялися у великій кількості орфографічних помилок у дітей, навіть якщо вони мали стійкий

характер, розглядали як неспецифічні, і вони не були предметом серйозного вивчення»

У логопедії назріла проблема об'єднання таких помилок, як написання ненаголошених голосних і приголосних у морфемах слів, злитість і роздільність написання слів та його частин та інших орфографічних помилок в окрему групу порушень писемного мовлення. У 90-х ХХ століття О.Корнеєвим, Р.Лалаєвою та О.Прищеповою дані помилки були названі дизорфографічними та введений термін «дизорфографія» [27].

Дизорфографія розумілася «як стійка і специфічна проблема (порушення) засвоєння орфографічних знань, умінь і навичок, обумовлена недорозвиненням ряду немовленнєвих (операційні компоненти словесно-логічного мислення, мовленнєво-слухова пам'ять, нестійкість уваги, труднощі перемикання з одного виду діяльності на інший) та мовленнєвих психічних функцій (обмежений обсяг та недостатність актуалізації словника, низька пізнавальна активність до мовного оформлення мови, невміння порівнювати звукові одиниці мови, диференціювати лексичне та граматичне значення, низький рівень засвоєння граматичних закономірностей)» [3]

Симптоматика цієї патології у школярів має поліморфний характер. Її типовими проявами є: нечітке володіння навчальною термінологією та формулювання правил правопису, труднощі освоєння та застосування правил правопису, особливо морфологічного принципу, що проявляється у значній кількості орфографічних помилок на письмі. Виділення дизорфографії як виду порушення мовленнєвих здібностей дітей та формування у них писемного мовлення, що вимагає спеціальних логопедичних методів корекції, відбулося завдяки дослідженням О.Прищепової та Г.Сумченко, публікаціям О.Корнеєва, Р.Лалаєвої та інших дослідників. Вчені говорять про те, що дизорфографія є не так проблемою навчання, як проблемою мовної некомпетентності дітей, при цьому

необов'язково у школярів з дизорфографією може спостерігатися будь-яка неповноцінність стану мовлення [6].

У сучасній логопедичній літературі дизорфографія визначається як стійке та специфічне порушення в оволодінні орфографічними знаннями, вміннями та навичками (Р.Лалаєва, Л.Парамонова, О.Прищепова). Літературні дані свідчать про тісний зв'язок дисграфічних та орфографічних помилок на письмі, в основі яких лежить порушення мовленнєвого та когнітивного розвитку (О.Єлецька, Р.Левіна, Г.Сумченко) [13].

Р.Лалаєва та О.Прищепова визначили симптоматику даної патології. Вони виявили, що вона має стійкий характер, оскільки значна частина учнів з дизорфографією має мовленнєві порушення, зумовлені найчастіше загальним недорозвиненням мови або фонетико-фонематичним недорозвиненням [33].

У молодших школярів з дизорфографією не сформовано низку немовленнєвих психічних функцій: операційні компоненти словесно-логічного мислення (аналіз, синтез, порівняння, відволікання, абстрагування, класифікація, систематизація), мовленнєво-слухова пам'ять. Виявляються також нестійкість уваги (недостатність його концентрації), проблеми як перемикання з однієї виду в інший, і вироблення алгоритму орфографічних процесів [21].

1.2 Психолінгвістичні підходи до дослідження проблеми оволодіння орфографічними правилами учнями середнього шкільного віку

Процес оволодіння орфографічними знаннями, вміннями та навичками є досить складним та багатоопераційним. Для успішного його засвоєння необхідна готовність до опанування певним навчальним

матеріалом на момент його вивчення, а саме володіння окремими розумовими прийомами та закономірностями рідної мови на рівні її практичного використання [4].

Формування орфографічних навичок є утворення тимчасових асоціативних зв'язків. У цьому процесі важливу роль відіграють процеси узагальнення та абстракції. В дошкільному віці дитина оперує мовленнєвою стороною мови та основними граматичними правилами та закономірностями у своєму усному мовленні. Але терміни навчального напрямку, зміст орфограм, таблиці та інші навчальні матеріали мають абстрактний характер та розуміють під собою перехід від наочних форм мисленнєвої діяльності до словесно-понятійної [19].

Завдяки виконанню певних розумових дій, а саме таких як: аналіз, синтез, порівняння, зіставлення, класифікація та узагальнення учні засвоюють деякі граматичні поняття, що являються абстрактними, наприклад, «звук», «склад», «дієслово» та інші.

Освіта понять – це взаємопов'язані та взаємозумовлені операції, які об'єднані формальними ознаками та уявленнями з абстрактними поняттями певною звуковою структурою та графічними словоформами [28].

На початку такий процес спирається на наочне сприйняття, після чого наочність поступово зменшується. При переході до автоматизованої навички правопису ненаголошених звуків учень не відтворює точне формулювання орфограм, та не спирається на знання щодо таких понять як «спільнокореневе слово», «ударний голосний» та інші. Увага дитини звернена до змістової сторони писемного виразу. Інші прийоми, які діти використовують для написання стають другорядними та допоміжними [6].

При оволодіння орфографічними навичками розумові операції повинні мати у супроводі зовнішнє мовлення. У певну міру автоматизації навичок правопису, оформлення висновків та узагальнень ці процеси переходять у план внутрішнього мовлення, тобто на невербальний рівень. Сформованість зорового сприйняття та орієнтування у просторі є

запорукою для ефективного та результативного засвоєння графічних зображень, таблиць та схем. При письмі відбувається «зміна форми», тобто звукова форма змінюється графічною [12].

Вивчення теоретичної основи здійснюється через вивчення та запам'ятовування окремих і відповідних правил, які слугують повідомленням про певний «шаблон» письма у вигляді слухо-артикуляційного образу або конкретного зорового подання письма ненаголошених відмінкових закінчень іменників, даних у таблицях і схемах підручника. За допомогою систематичних вправ до першої ланки граматичної асоціації приєднується друга у вигляді граматичної категорії у звуковій формі за допомогою тотожних мовних значень [7].

Певна граматична категорія починає викликати письмову реакцію, яка відповідає зоровим уявленням і образам більше, ніж слухове або мовленнєво-рухове сприйняття. Граматичний устрій усного та писемного мовлення є цілісним та єдиним. Таким чином, розуміння графічних образів та мовних значень є важливим аспектом для засвоєння орфографічних навичок та умінь.

Л.С.Виготський зазначав, що центральним процесом формування та використання знань про навколишній світ є процес узагальнення [2].

Невиразно усвідомлювані узагальнення є основою засвоєння наукових понять і усвідомленого формування мовленнєвих навичок, де вони забезпечують точну диференціювання мовних явищ і досконале володіння орфографією. Полегшити відтворення, запам'ятовування та збереження засвоєного матеріалу можна, якщо операції, що відбуваються у мовленні автоматично, формуватимуться у дитини усвідомлено, навмисно, спочатку в ранзі дії, а потім згортаючись до операції. У зв'язку з цим справедливо припустити, що у дитини відсутнє почуття мови, чи воно слабо розвинене, його можна формувати у системі спеціальних занять [4].

Почуття мови формується під впливом мовного досвіду. При цьому задіяні психологічні механізми мислення, уваги та пам'яті. Отже, почуття

мови, пов'язане із загальним рівнем розвитку особистості, може бути розвинене чи сформоване у процесі спеціальної педагогічної роботи. Воно дозволяє оцінити правильність чи неправильність слова чи фрази, оцінити лексичне і граматичне значення без елементів, які входять у це узагальнення, а разом із зростанням словника і мовного досвіду забезпечує можливість вичленувати відповідні мовні одиниці, і формувати правила оперування ними, тобто у дитини формується лінгвістичне мислення [25].

Одним із основних показників розвиненого лінгвістичного мислення є здатність до самостійного виведення мовних закономірностей (правил) у незнайомому лінгвістичному матеріалі на підставі кількох мовних реалізацій. Виведення правил є проблемним завданням, для успішного вирішення якої також необхідна гнучкість мислення, що дозволяє швидко зорієнтуватися в нових умовах, відмовитися від старих способів вирішення та перейти до пошуку нових [33].

Лінгвістичне мислення сприяє ефективному засвоєнню мовної системи (фонетичних, граматичних, словотвірних закономірностей мови). Можна сказати, що почуття мови та лінгвістичне мислення лежать в основі формування мовного аналізу, у тому числі, морфологічного, морфемного та словотвірного, які забезпечують операції постановки та вирішення орфографічного завдання [8].

Достатній рівень оволодіння мовним аналізом дозволяє школяру оцінити поле орфограми, вміти орієнтуватися у структурі слова, вичленувати у ньому різні мовні значення, проводити структурний аналіз лише на рівні словотворчих узагальнень. Так, метою морфемного аналізу виявлення структури слова (словоформи) [24].

Операції виділення, упізнання та розрізнення сприяють удосконаленню, таким чином, що до початку навчання в школі рівень розвитку розумових процесів усвідомлюється окремими ланками, наприклад, виділення морфем. Наочно-образна, словесно-логічна та абстрактна форма мислення має певний взаємозв'язок та

взаємозумовленість у розвитку, що має велике значення у когнітивній діяльності школярів [10].

Для формування мовних узагальнень важливим є сформованість таких операцій як зіставлення, порівняння, аналіз симультанний та сукцесивний, а також синтез. Не менш необхідним для засвоєння орфографічних навичок є здатність та уміння до систематизації та класифікації, за допомогою чого дитина може виділяти загальні ознаки з ряду словоформ або граматичних понять, об'єднувати певні одиниці в окремі групи [30].

Вміння школяра інтеріоризувати, перекладати «зовнішні» орфографічні дії, операції, формулювати розгорнуті судження та умозаключення у план внутрішньої мови є успішним оволодінням правилами правопису [26].

При умові, коли у дитини добре розвинені процеси, такі як збереження і відтворення, запам'ятовування інформації, орфографічні навички починають формуватися. Джерела психологічної літератури зазначають, що мислення полегшує роботу пам'яті, систематизуючи та узагальнюючи інформацію [3].

У методичній літературі виділяють традиційний, фонематичний, морфологічний принципи графіки. При смисловому написанні засобами графіки передається саме безпосередньо логічний зміст мови.

Відомо три шляхи оволодіння орфографією [27]:

1. За Львовим це співвіднесення графічних одиниць письма з звучними одиницями мови, звуками, літерами, а також мовний аналіз та синтез. Богоявленський вважає ці процеси утворенням між словесних асоціацій. Головними аспектами оволодіння таким типом орфограм є правильна артикуляція, достатній рівень мовного аналізу та синтезу, тобто можливість аналізувати структуру речення, складати слова в речення, вміти ділити слова на склади, порядковий та кількісний звуковий аналіз слів тощо).

2. Дострокова зорова пам'ять та сформованість процесів допомагають запам'ятовувати графічний склад слова та його образ. Запам'ятовування графічного складу слова, традиційного написання слів базується на взаємодію та підключення якнайбільше рецепторів та окремих розумових процесів.

3. Кількість певних дій і кроків, пов'язаних з вирішенням орфографічних завдань, побудованих на певних алгоритмах, як і будь-яка складна розумова дія, залежить від періоду навчання і самого типу правила, який вивчається в даний момент (наприклад, підбір споріднених слів при перевірці голосних і приголосних фонем кореня в слабкій позиції передбачає кілька ступенів рішення). Етапу спостереження над мовними закономірностями передують вирішення орфографічного завдання. Цей етап заснований на розвитку процесів мислення, навичці виділяти фонематичні та морфологічні одиниці слова, вміти проводити аналітико-синтетичний розбір зв'язку між словами та встановлювати граматичні зв'язки.

Грунтуючись на теоретичному положенні П.Гальперіна про поетапність формування розумових дій, Т.Сухобська виділяє три етапи становлення орфографічної навички [9].

На першому етапі учні крізь систему суджень і висновків опановують розгорнутим міркуванням, засвоюють граматичні ознаки орфограми, методи її визначення у конкретних мовних формах. На даному етапі проводиться морфологічний аналіз слова, виділяється конкретна орфограма, визначається її приналежність до певної групи орфограм, які контролюються цим правилом правопису. Після поширення характерних ознак цієї групи орфограм ту, яку потрібно написати, здійснюється її правильне написання. Пояснює таку розгорнуту форму актуалізації знань потреба у теоретичному обґрунтуванні своїх дій [14].

З другого етапу виробляються скорочені прийоми визначення орфограм. Провідним стає аналіз за схемою. Мовлення має «згорнутий», ситуативний характер. Швидкість виконання дії говорить про відсутність

міркування в теоретичному обґрунтуванні. Virізняються проміжні дії процесу закріплення асоціативних зв'язків. З'являються перші ознаки стереотипності [33].

На етапі формування орфографічного досвіду в дітей з віком відпадає потреба у наочних «підкріпленнях» дії визначення потрібної орфограми. Окремі ланки поєднуються в цілісну орфографічну дію. При цьому легше відбувається перехід від однієї ланки до іншої, утворюється пряма асоціація між виконавчою частиною однієї ланки та іншою. Згортається обґрунтуюча частина міркування, що проявляється у скороченні дії за часом та подальшої дії міркувань. Зі зміною ситуації при виконанні вправ мислення повертається до ранніх розгорнутих форм (наприклад, при важких випадках правопису) [5].

Виходячи з психологічної природи навички правопису, слід враховувати, що в період формування він є системою свідомих дій. Коли ж навичка сформована, вона є автоматизованим способом виконання складнішої дії або способом передачі думки в письмовій формі [11].

Під автоматизацією розуміється відсутність навмисності і свідомості і під час дії, причому у певних умов він стає ясно усвідомлюваним (при свідомому орфографічному контролі самого пишучого і за наявності в нього необхідних орфографічних і граматичних знань). Автоматизація орфографічних процесів відбувається повільно, залежить від типу орфограми і «готовності» учня до засвоєння правил правопису. В учнів масових загальноосвітніх шкіл орфографічна навичка автоматизується лише в середніх класах [31].

Автоматизація свідомих процесів при виробленні досвіду правопису має складну структуру. Завдяки процесам абстракції у свідомості відбувається відволікання від конкретних мовних форм. За допомогою операцій аналізу та синтезу пишучий дізнається у виділеній частині загальну категорію мовного явища та підводить його під морфологічне

поняття. Нарешті, розгорнута частина суджень призводить до висновку, в результаті учень визначає правильне написання [5].

З точки зору Д.Богоявленського, автоматизація свідомих дій включає [22]:

- 1) поступове зменшення ролі усвідомлення своїх дій;
- 2) згортання розумових операцій за рахунок обґрунтовуючої частини міркування, а потім і оперативних суджень;
- 3) об'єднання та узагальнення внутрішніх дій у більш прості за своїм масштабом дії та розширення у зв'язку з цим меж перенесення;
- 4) удосконалення прийомів виконання дій, відбір найбільш раціональних способів вирішення орфографічних завдань. У цьому автоматизація дії сягає настільки, коли учні пишуть відповідно до правила, не усвідомлюючи його, не підключаючи процес міркування.

Однак у орфографічній навичці зберігаються усвідомлення граматичної природи правил правопису, неавтоматизовані елементи, засновані на розумінні ладу мови та необхідні передачі змісту промови. Зв'язок між мовним значенням та графічною формою закріплюється у навчанні. Як відомо, ще у дошкільному віці відбувається оволодіння основними граматичними закономірностями на практичному рівні. Під час навчання у школі учні засвоюють граматичне значення словоформ, знайомляться з граматичними категоріями і навчаються ними оперувати (наприклад, категорії роду, числа, відмінка тощо.) [32].

Сучасна психологія розглядає формування орфографічних навичок як утворення часових зв'язків чи асоціацій.

Проблеми оволодіння орфографічними правилами обумовлені й не так їх незнанням, скільки невмінням застосовувати їх у практиці. Цей складний аналітико-синтетичний процес складається з наступних операцій:

- 1) розчленування загального орфографічного завдання на ряд внутрішніх;
- 2) вирішення внутрішніх завдань у певній послідовності з опорою на колишній навчальний та життєвий досвід учнів, активне включення

мнестичних процесів; 4) зміна напрямку розумової діяльності завдяки включенню аналітико-синтетичних операцій, абстракції, узагальнення та умозаключення [19].

Цей процес заснований на вмінні школярів планувати свою розумову діяльність: намічати послідовність дій, знати способи аналізу слова і одночасно вміти виділяти необхідні ознаки, вміти робити висновки і т.д. Значною мірою це передбачає знання та розуміння змісту правила. Тому рішення орфографічної завдання передбачає також і відтворення самого правила, і виконання орфографічної дії, що відповідає цьому правилу. Отже, планування розумової діяльності, виділення внутрішніх завдань у певній послідовності та знання загальних способів їх рішень сприяють виявленню та вирішенню граматичних та орфографічних завдань [25].

Як зазначалося, при оволодінні навичкою правопису розумова діяльність поступово набуває згорнутий характер і у вигляді входить у орфографічну дію, що виключає повернення до розгорнутих форм. Завдяки вправам утворюється прямий зв'язок між граматичним характером орфограми та її письмовим оформленням [34].

Орфографічні навички класифікуються як інтелектуальні та формуються на основі розумових дій. Вони безпосередньо залежать від розвитку усного мовлення і як компонент включаються в мовну діяльність (в письмовому виразі). Навички правопису нерозривно пов'язані зі засвоєнням граматики, яка встановлює правила українського правопису, з оволодінням певними значеннями та усвідомленням «орфографічної мети» [8].

З психологічної точки зору цей процес виглядає так. При виконанні внутрішніх дій (наприклад, написання слів з невимовною згодою) вся увага школяра зосереджується на цілі цієї дії, вона знаходиться у полі його чіткої свідомості. У творчій роботі свідомість дитини спрямовано на результат мовленнєвої діяльності загалом, орфографічна дія у разі перетворюється з

«головного» на «другорядне». Воно не повинно відволікати уваги того, хто пише від основи мети, тобто дія повністю автоматизується [4].

Орфографічна навичка формується в результаті багаторазових повторень і вправ на основі більш простих навичок та умінь, таких як навичка письма (автоматизоване накреслення букв), уміння проводити звуковий аналіз слова (цей процес передбачає також наявність навички цілеспрямованого фонематичного та складового аналізу), уміння встановлювати морфемний склад слова та на основі граматичних знань виділяти зі слова орфограму, що вимагає перевірки, уміння підвести орфограму під відповідне їй правило та деякі інші вміння [12].

Т.Візель та Т.Дмитрова висловлюють припущення, що вирішальним чинником в етіології дизорфографії є «незавершена латералізація мовленнєвих процесів, необхідних для навчання письма», яка найчастіше, на думку, буває зумовлена генетичною лівшістю. Автори зазначають, що в цьому випадку правопівкульний, симультаний принцип обробки тексту, який підлягає написанню, продовжують домінувати над лівопівкульним – дискретнологічним. Т.Візель та Т.Дмитрова вказують, що останній є недостатньо зрілим, щоб слово осмислювалося не як цілісний і розмитий фонемний комплекс, а як послідовність фонем, кожна з яких слід перешифрувати у відповідну графему, враховуючи правила орфографії, що діють у мові. На їхню думку, цим учням так важко опанувати морфологічний аналіз слів і застосувати на практиці вивчені граматичні правила, тому що вони просто не можуть «побачити» в слові ті морфеми, до яких потрібно застосувати ці правила [27].

У дослідженні І.Комарової, Л.Милостивенко, Г.Сумченко, присвячених аналізу письмових робіт школярів молодших класів, було виявлено, що велика кількість орфографічних помилок, що мають стійкий характер, зустрічається як у письмі учнів спеціальних шкіл, так і у письмі учнів загальноосвітніх шкіл. Обидві групи дітей вагалися в орфограмах з ненаголошеними голосними у корені, що перевіряються наголосом; у

підборі однокореневих слів, які не опановували правопис слів з роздільним м'яким знаком, правописом приставок. Аналізуючи механізми виникнення цих труднощів та помилок, автори роблять висновок про те, що безграмотне письмо є не так наслідком поганого навчання, як проблемою мовної некомпетентності дітей, яка не обов'язково пов'язана з мовним недорозвиненням, але може бути обумовлена і недостатністю таких функцій як сприйняття, увага, пам'ять, мислення [14].

Отже, процес оволодіння орфографією учнями має складну багатоопераційну та багаторівневу психологічну структуру, що передбачає сформованість багатьох дій та операцій. У своєму становленні він проходить низку етапів: від розгорнутих дій та операцій до швидкого їхнього протікання та утворення прямої асоціації між виконавчою та обґрунтовуючою частиною орфографічної дії з обов'язковим усвідомленням дітьми мети письма (правильно передати свою думку та без помилок написати слова). Автоматизованість навички правопису не означає відсутності свідомого контролю з боку того, хто пише. У важких випадках написання можливе повернення мислення для його ранніх розгорнутих форм. В орфографічній навичці залишається усвідомлюваною граматична природа орфограм, простежуються неавтоматизовані елементи, пов'язані з розумінням та мовним оформленням мовних одиниць [32].

Таким чином, врахування даних лінгвістики та психолінгвістики передбачає значимість вивчення у школярів з дизорфографією лінгвістичних здібностей: фонематичних, лексичних та граматичних, «відчуття мови» та лінгвістичного мислення, а також однієї з провідних для учнів здібностей – опанування навиками письма.

1.3. Психолого-педагогічна характеристика учнів з дизорфографією

Школярі з мовленнєвими порушеннями зазвичай мають функціональні чи органічні відхилення центральної нервової системи.

Такі діти швидко виснажуються та пересичуються будь-яким видом діяльності. Вони характеризуються дратівливістю, підвищеною збудливістю. Ці діти досить швидко втомлюються, причому ця втома накопичується протягом дня на вечір, а також до кінця тижня. Втома позначається загальному поведінці дитини, на його самопочутті. Це може виявлятися у посиленні головного болю, розладі сну, млявості чи, навпаки, підвищеної рухової активності [15].

Учні з функціональними відхиленнями у центральній нервовій системі емоційно реактивні, легко дають невротичні реакції і навіть розлади у відповідь на зауваження, погану оцінку, неповажне ставлення з боку вчителя та дітей. Їхня поведінка може характеризуватись негативізмом, підвищеною збудливістю, агресією або, навпаки, підвищеною сором'язливістю, нерішучістю, полохливістю. Все це в цілому свідчить про особливий стан центральної нервової системи дітей, які страждають на мовленнєві розлади [4].

Характеристика проявів дизорфографії буде неповною без урахування типологічних особливостей психологічного статусу цієї категорії школярів. Ці особливості стосуються переважно операційно-технологічного рівня організації психічної діяльності. Вони проявляються в недостатній довільності психічної активності та афективної регуляції, низькій розумовій працездатності, утрудненнях довірливої концентрації та переключення уваги, її нестійкості. Все це негативно позначається на стані навчальної діяльності дітей, яку характеризують нерівномірний темп і коливання працездатності діяльності, недостатність самоконтролю. Недорозвинення емоційно-вольових якостей дітей проявляється в емоційній та поведінковій нестійкості, відсутності пізнавальної мотивації навчальної

діяльності, низької самокритичності, неповноцінної здатності до вольових зусиль [29].

Розуміння дизорфографії як специфічного розладу письма підтверджує необхідність застосування спеціальних методів її подолання та спеціальних технологій корекційно-розвивального навчання школярів, не передбачених можливостями загальноосвітньої програми.

У більшості школярів із порушенням письма було відзначено порушення уваги. Порушення уваги виявлялося у його вузькому обсязі, низькій продуктивності, низькій здатності до концентрації, розподілу, нестійкості уваги. Крім того, була порушена здатність до довільної концентрації уваги на необхідне виконання завдання час [30].

Дослідження особливостей пам'яті виявило низький обсяг слухомовленнєвої пам'яті. Низький рівень розвитку логічної пам'яті, запам'ятовування механічне, незмістовне.

Парціальне недорозвинення мислення у дітей з вираженою дизорфографією виявляється в низькому рівні сформованості операцій порівняння та класифікації; у учнів із легкою дисграфією – операції класифікації [29].

У процесі дослідження зорового гнозису та мислення у більшості дітей з вираженою дисграфією було зафіксовано низький рівень проінформованості та понятійності, обмежений обсяг експресивного словника, порушення номінативної функції мови, що виявлялося у вербальних парафазіях (заміна слів близькими за змістом), неточному розумінні та вживанні, незнанні окремих предметів, труднощі актуалізації добре знайомих слів у потрібний момент [5].

У учнів із дизорфографією відзначається зниження функції узагальнення. Це проявляється у важкості знаходження подібності між поняттями.

Низька успішність у засвоєнні шкільної програми взаємопов'язана з особистісними характеристиками дітей. У структурі особистості у школярів

з дизорфографією виявлено специфічні особистісні особливості, що виявляються в незрілості поведінкової саморегуляції, прагненні наполягати на своєму, тенденції до непослуху, неадекватної самооцінки. Хлопчики з дизорфографією є не керованими, частіше нехтують своїми обов'язками, виявляють безвідповідальність. Для дівчаток більш характерним є бути слухняними, схильними йти на поступки [2].

При переважанні дизорфографічних порушень, пов'язаних із несформованістю мовного аналізу та синтезу, відзначається зниження загального рівня вербального інтелекту та диференціації просторових відношень на предметному рівні. Самооцінка зазначеної категорії школярів є неадекватно завищеною, особливо з основних навчальних предметів [25].

У випадках, коли домінує дизорфографія, пов'язана з порушенням фонемного розпізнавання, спостерігається зниження рівня самооцінки учнів.

Під час переважання проявів оптичної дизорфографії, знижено загальний рівень невербального інтелекту та рівень зорово-моторної координації. У школярів переважають риси флегматичного темпераменту, знижена працездатність, прагнення до досягнень [17].

В учнів з дисграфією відзначається знижена працездатність, підвищена стомлюваність, підвищене відволікання. У цієї категорії дітей спостерігається дисгармонія емоційно-вольової сфери, слабкість вольових процесів, складнощі у поведінці [1].

У багатьох учнів з вираженою та легкою дизорфографією виявилися несформовані різні складові довільного регулювання діяльності. Так, діяльність учнів характеризувалася низьким темпом, недостатньою цілеспрямованістю, малою значимістю зразка дії [20].

Отже, симптоматика дизорфографічних помилок в учнів середньої школи залежить від рівня несформованості мовних операцій у функціональній системі мови та мовлення. Первинним в структурі

дизорфографії є порушення саме мовної здатності, що виявляється як на рівні усного мовлення, так і на письмі.

РОЗДІЛ 2

Методичні засади логопедичної роботи з подолання дизорфографічних помилок в учнів середнього шкільного віку

2.1. Організація та зміст експериментального дослідження

Учні із недорозвиненням мовлення через індивідуальні особливості та специфіку мовленнєвого порушення важко освоюють мовні норми. Багато фахівців та дослідників вважають причиною недорозвинення лексико-граматичного ладу в учнів у порушенні уваги до мовного матеріалу, порушенні орієнтовних процесів у мовленні, дефіциті організації евристичної діяльності і нездатності до самостійного виявлення помилок [16].

У більшості дітей ще зберігаються недоліки вимови звуків та порушення структури слова, що створює великі труднощі у оволодінні звуковим аналізом та синтезом. Це заважає виділенню морфологічних елементів, а отже і практичного засвоєння змінених форм слова та зв'язків слів у словосполученнях та реченнях, тому й мова таких дітей насичена аграматизмами. Якщо мовлення у дітей з дизорфографією аграматизм може бути і не яскраво виражений, то на письмі стають помітними всі похибки користування граматичними формами [22].

З метою виявлення стану сформованості орфографічних навичок в учнів середньої школи нами було проведено експериментальне дослідження. Дослідна робота була організована та реалізована на базі Школи гуманітарної праці у місті Херсоні. Було обстежено групу учнів 10-11 років та проведено популяційне дослідження актуального рівня сформованості орфографічних навичок письма в паралелі 5х класів.

Експериментальну групу склали 9 учнів 5 класів, які у молодшому шкільному віці мали дисграфію обумовлену фонетико-фонематичним недорозвитком або нерізко вираженим загальним недорозвиненням

мовлення. Працюючи у школі, яка стала базою проходження виробничої практики, була можливість проаналізувати дані медичної документації. У ході їх вивчення з'ясувалось, що в анамнезі є відхилення, які були набуті у пренатальному, натальному та постнатальному періодах.

Експеримент тривав протягом місяця у дистанційній формі, тому всі завдання для дітей були оформлені у вигляді інтерактивних вправ, які використовувались під час онлайн-конференцій. Заняття проводились у фронтальній формі, тобто з усіма учнями, які входили до експериментальної групи. На кожну вправу школярам відводилась різна кількість часу, в залежності від рівня складності поданих завдань, у середньому 10 хвилин. Після виконання основних вправ дітям давалися домашні завдання, які вони виконували самостійно для закріплення знань, після чого батьки в онлайн форматі надсилали виконані роботи для перевірки.

Нами окреслено провідні завдання експериментальної роботи:

- 1) провести дослідження лінгвістичних складових орфографічної навички письма в учнів п'ятих класів ;
- 2) проаналізувати дані, отримані під час вивчення лінгвістичних здібностей, співвіднести їх стан з актуальним рівнем сформованості орфографічної навички письма в учнів експериментальної контрольної групи;
- 3) на підставі виявлених особливостей розробити рекомендації щодо корекції дизорфографічних помилок в учнів середніх класів загальноосвітньої школи.

У процесі дослідження було використано такі методи:

- теоретичний аналіз логопедичної, психолого-педагогічної літератури щодо проблеми дослідження;
- емпіричні – спостереження, психолого-педагогічний експеримент, психодіагностичні (анкети, бесіди), біографічні (збір та аналіз анамнестичних даних, вивчення документації);

- інтерпретаційні методи;
- кількісний та якісний аналіз отриманих даних.

Перевірка сформованості орфографічного досвіду письма складають матеріали: а) вивченого у початковій школі; б) вивченого на момент виконання завдань у п'ятому класі.

Завдання передбачали досягнення наступних цілей: виявити ступінь опанування раніше вивчених орфограм, здатність застосовувати набуті знання на практиці; вивчити здатність виділяти орфограми в словах; виявити правописні здібності школярів;

Нами враховувалися міжпредметні зв'язки: лексикології, орфографії та синтаксису.

У ході експерименту учням було запропоновано 5 діагностичних вправ, за допомогою яких ми могли зробити висновок про порушення письма у школярів середнього шкільного віку, обумовлені нерізко вираженими недорозвиненням мовлення. Результати виконаних вправ були сформовані за критеріями кількості допущених школярами помилок та кількості набраних балів, оформлені у вигляді діаграми.

Вправа №1: «Вставте пропущені букви» (див.Додаток А)

Мета: повторити вивчені орфограми, застосовуючи набуті знання на практиці.

Інструкція: Спишіть слова, вставляючи пропущені букви та поясніть орфограми.

Хід проведення: На виконання дається 15 хвилин. Необхідно упізнати орфограми у словах (аналіз) та охарактеризувати (пояснити їх). Орфографічний розбір – загальний та письмовий, у ході якого треба проаналізувати всі орфограми у вправі та підкреслити їх.

Вправа №2: «Спишіть прислів'я, розкриваючи дужки» (див. Додаток А)

Мета: повторити вивчені орфограми, застосовуючи набуті знання на практиці.

Інструкція: Спишіть прислів'я, розкриваючи дужки та поясніть орфограми.

Хід проведення: На виконання дається 10 хвилин. Необхідно упізнати орфограми у словах (аналіз) та охарактеризувати (пояснити їх). Орфографічний розбір – загальний та усний, у ході якого треба проаналізувати всі орфограми у вправі та за допомогою правил пояснити їх вибір.

Вправа №3: «Визначте відповідність між рядками» (див. Додаток А)

Мета: повторити вивчені орфограми, застосовуючи набуті знання на практиці.

Інструкція: Визначте відповідність між рядками, позначеними цифрами, і рядками, позначеними буквами. Усно поясніть свій вибір.

Хід проведення: На виконання дається 5 хвилин. Необхідно упізнати орфограми у словах (аналіз) та охарактеризувати (пояснити їх). Орфографічний розбір – загальний та усний, у ході якого треба проаналізувати всі орфограми у вправі та за допомогою правил пояснити їх вибір.

Вправа №4: «Запишіть слова у два стовпчики» (див. Додаток А)

Мета: повторити вивчені орфограми, застосовуючи набуті знання на практиці.

Інструкція: Запишіть у 2 стовпчики слова: I — ті, що починаються дзвінкими приголосними; II — глухими.

Хід проведення: На виконання дається 7 хвилин. Необхідно упізнати орфограми у словах (аналіз) та охарактеризувати (пояснити їх). Орфографічний розбір – фронтальний та письмовий, у ході якого треба проаналізувати всі орфограми у вправі та підкреслити орфограму, позначаючи граматичну форму.

Вправа №5: «Перепишіть речення, вставивши пропущені букви»
(див. Додаток А)

Мета: повторити вивчені орфограми, застосовуючи набуті знання на практиці.

Інструкція: Перепишіть речення, вставивши пропущені букви. Допишіть незакінчені речення, вибравши слова, запропоновані нижче.

Хід проведення: На виконання дається 10 хвилин. Необхідно упізнати орфограми у словах (аналіз) та охарактеризувати (пояснити їх). Орфографічний розбір – фронтальний та письмовий, у ході якого треба проаналізувати всі орфограми у вправі та підкреслити орфограму, позначаючи граматичну форму.

Для більш точного аналізу отриманих результатів ми брали за критерії оцінювання такі параметри: високий рівень виконання завдання вважався, якщо учень допустив 0-1 помилку під час виконання однієї вправи; достатній рівень – 2-3 помилки, середній рівень – 4-5 помилок і низький рівень – 6 і більше помилок, допущених при виконанні однієї вправи. Кожна вправа оцінювалася у 5 балів, отже за всі правильно виконані вправи учні повинні були отримати загалом 25 балів.

Таким чином, критерії для оцінювання учнів були сформовані на кількості отриманих балів за виконані вправи:

- високий рівень – 25-21 балів;
- достатній рівень – 20-16 балів;
- середній рівень – 15-10 балів;
- низький рівень – 10-1 балів.

2.2. Результати стану сформованості орфографічних навичок в учнів середнього шкільного віку зі специфічними порушеннями письма

При вивченні анамнестичних даних дітей експериментальної групи зверталася особлива увага на наявність різних несприятливих факторів, що впливають на центральну нервову систему дитини, та на її організм в цілому у внутрішньоутробному, натальному та постнатальному періодах розвитку. Токсикози 1 та 2 половини вагітності були відзначені у 5 матерів дітей ЕГ; несумісність крові матері та плода за резус-фактором (під час вагітності) – у 2 дітей ЕГ; недоношеність – 1 матері.

Ранній психомоторний розвиток дітей показує, що діти з дизорфографією відставали за більшістю показників від норми: голову тримали з 2-3 місяців, сиділи з 7-8 місяців, ходили до 1 р. 3 міс. [23].

У постнатальному періоді діти ЕГ належали до категорії дітей, що часто хворіють. У медичних картах нерідко зустрічаються записи про перенесення дітьми таких захворювань, як ГРВЗ (у 100% випадків), ГРЗ (у 100% випадків), грип (у 100% випадків), бронхіт (у 90% випадків), пневмонія (у 50% випадків), скарлатина (у 50% випадків), краснуха (у 30% випадків) та ін.

У ранньому мовному розвитку в дітей віком ЕГ спостерігалася деяка затримка: перші слова з'являються після року; перші фрази після 2-х років, у деяких дітей навіть у 3 роки; після 3-х років спостерігалися грубі аграматизм в мові.

Зорове сприйняття в дітей ЕГ грубо не порушено. Здібності до розподілу та перемикання уваги задовільні. Пам'ять різко не знижена. Запам'ятовування та пригадування дещо сповільнене. Темп мисленнєвої діяльності не високий. Процеси мислення розвинені недостатньо. При порівнюванні плутають головні та другорядні ознаки, подібність та відмінність за несуттєвими ознаками. Встановлення причинно-наслідкових зв'язків утруднене, переважає перерахування зображених предметів.

Недорозвинення мови у 3 дітей характеризувалося переважанням незрілості емоційно-вольової сфери, у 2 учнів – переважно порушенням пізнавальної діяльності. Емоційно-вольові порушення виявлялися у них по-

різному: одні діти були розгальмовані, імпульсивні, інші, навпаки, були млявими, загальмованими, інертними аспонтанними. У дошкільному та молодшому шкільному віці у дітей ЕГ відзначалося загальне недорозвинення мови різного ступеня виразності.

Для виявлення специфічного порушення письма – дизорфографії – нами був використаний метод виконання школярами вправ та аналіз робіт учнів. Ця методика дозволила показати те, що проблема дизорфографії серед дітей середнього шкільного віку є дійсною. Виявлення цього порушення здійснювалося з допомогою спеціально підібраних матеріалів – підручників з української мови та посібників з відповідними вправами, рекомендованими Міністерством освіти і науки України.

Вправи проводились з вивчення актуальних знань учнів, виявлення прогалин у засвоєнні програмного матеріалу, без попередньої підготовки учня, підкресленої артикуляції, без проведення аналізу можливих складнощів, виділення важких слів та сумнівних звуків. Час виконання завдань залежав від об'єму роботи та індивідуальних особливостей учнів.

З'ясувалося, що є школярі як із низьким рівнем сформованості орфографічних навичок (з дизорфографією), яких було більшість, так і з достатнім рівнем сформованості орфографічних навичок, помилки яких свідчать про наявні труднощі в оволодінні правилами під час вивчення даної теми.

Результати отриманих даних зображенні у вигляді графіків до кожної вправи(Рис.2.1-2.5). Критеріями оцінювання та віднесення учнів до певного навчального рівня сформованості орфографічних навичок базувалось на кількості отриманих балів за кожну виконану вправу:

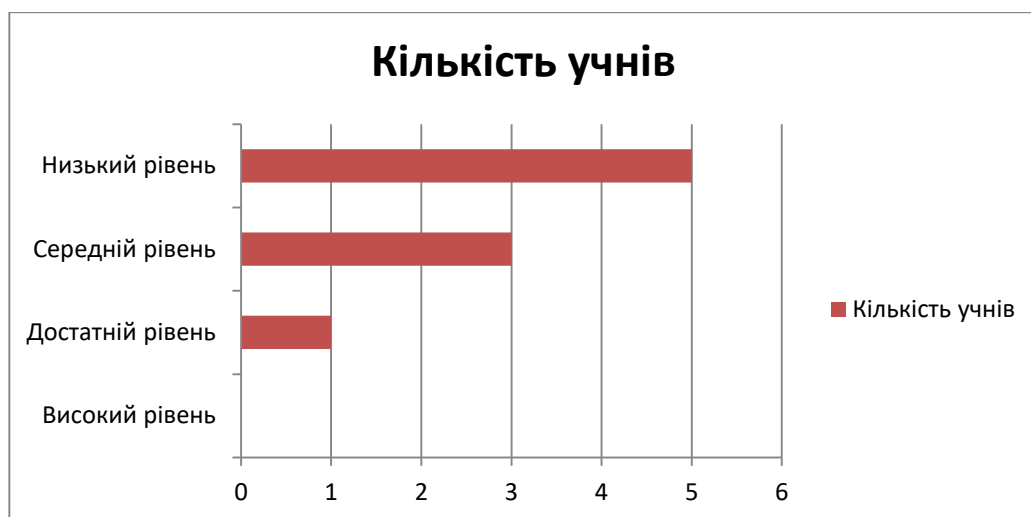


Рис 2.1. Результати виконання Управа №1



Рис 2.2. Результати виконання Управа №2



Рис 2.2. Результати виконання Управа №3

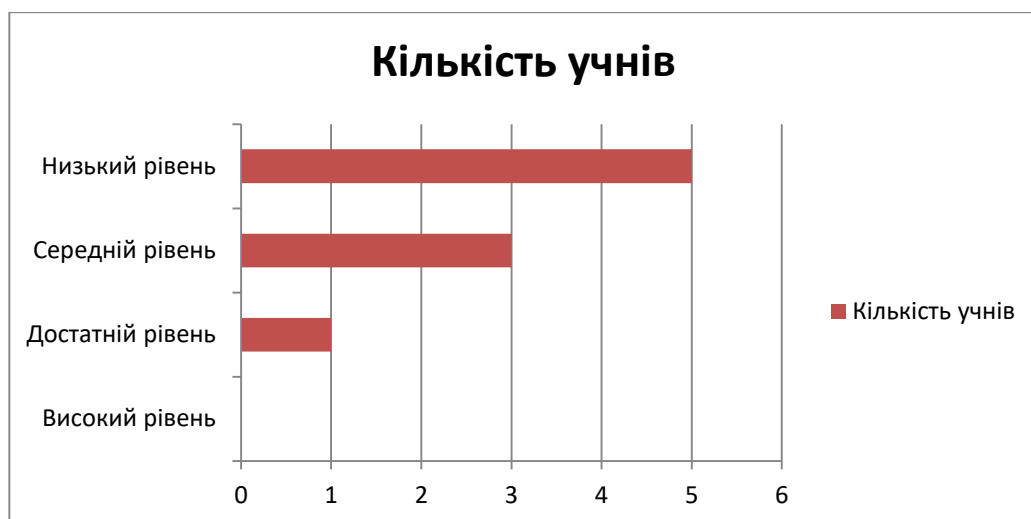


Рис 2.4. Результати виконання Вправа №4



Рис 2.5. Результати виконання Вправа №5

Отримані дані ми сформуваємо у таблицю «Рівень сформованості орфографічних навичок у школярів середнього шкільного віку» на основі набраних балів школярами під час виконання кожної з вправ.

Таблиця 2.1

Кількісні показники рівнів сформованості орфографічних навичок у дітей середнього шкільного віку

Рівень сформованості орфографічних навичок у школярів середнього шкільного віку					
Вправа	№1	№2	№3	№4	№5
Рівень	n	n	n	n	n
Високий	-	-	-	-	-
Достатній	1	1	-	1	1
Середній	3	3	4	3	3
Низький	5	5	5	5	5

* n – кількість учнів

Аналіз помилок у проведеній роботі показав, що більшу їх частину склали помилки на ненаголошені голосні корінних слів, правопис морфем, словникових слів. Учні не можуть виділити словотворчі та формоутворюючі морфемі слова, що необхідно для знаходження шляхів вирішення орфограм, і не розуміють їх смислового значення, що говорить про несформованість мовної діяльності. Відповідно діти не підбирають однокорінних перевірочних слів і згадують стандарти написання тих чи інших морфем. Часто, знаючи правило, вони пишуть, як чують. Вони не розуміють смислової функції прийменників. В учнів слабо розвинена функція контролю, оскільки допущені помилки ними мало виправлялися.

Провівши аналіз отриманих результатів, ми сформуваємо відсоткову діаграму, у якій можемо побачити, що: високий рівень склали 0% учнів, достатній – 11%, середній – 33%, низький – 56%. (Рис 2.6)

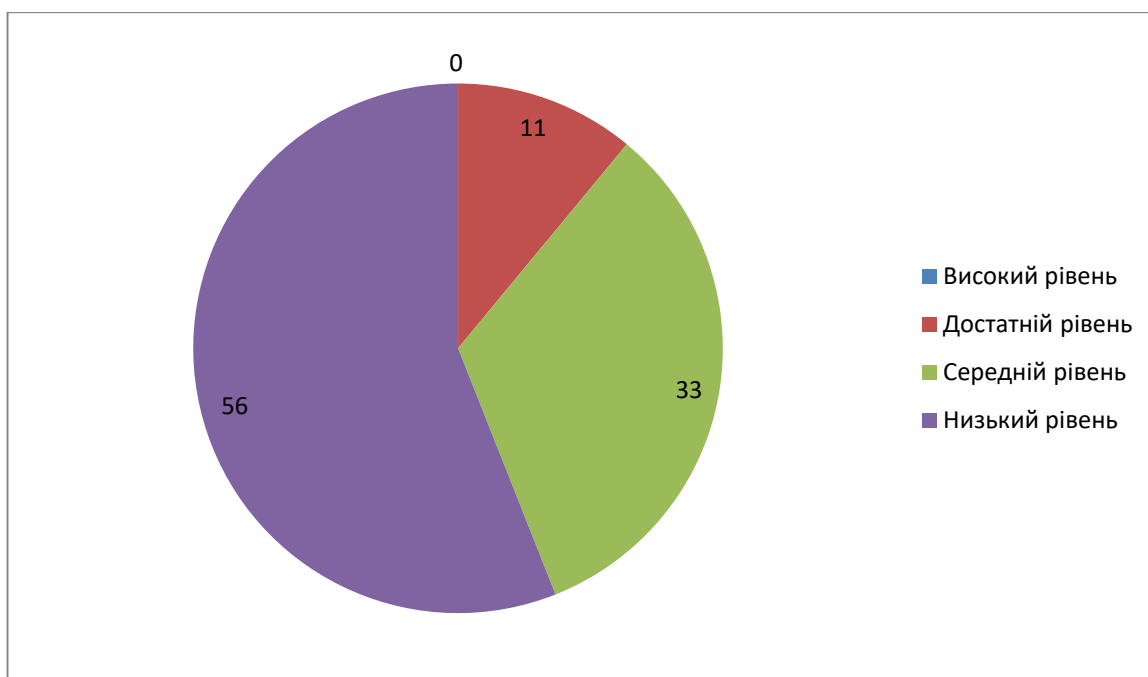


Рис 2.6. Рівень сформованості орфографічних навичок в учнів середнього шкільного віку з дисграфією (у %)

Таким чином, експериментальне дослідження показало, що у 89% дітей, які брали участь в експерименті спостерігаються дизорфографічні помилки. 11% учнів показали кращі результати, оскільки була проведена систематична корекційна робота у молодшому шкільному віці, відповідно у них більшість орфографічних помилок пов'язані лише з труднощами засвоєння мовного матеріалу через його складність та новизну. З цих 89% школярі показали різний рівень сформованості орфографічних умінь: 56% показали низький рівень, що свідчить про дизорфографію у середньому шкільному віці, тобто закріплення навички аграматизму, 33% – середній рівень, які потребують систематичної роботи для повного усунення дефекту, жоден школяр не показав високий рівень сформованості орфографічних знань.

2.3. Напрями логопедичної роботи з подолання дизорфографічних помилок в учнів середнього шкільного віку

Корекція дизорфографічного порушення письма у школярів повинна мати комплексний та системний характер. З урахуванням структури дефекту та індивідуально-типологічних особливостей дітей з різними варіантами структури дизорфографії, може бути реалізований диференційований підхід до організації корекційно-навчального впливу та визначення його змісту. Однак до основних напрямів корекційного впливу ми віднесли такі:

- формування у школярів стратегій запам'ятовування, збереження та відтворення мовних одиниць (вивчення правил української мови та використання їх на практиці для кращого засвоєння);
- розвиток довільності, переключення уваги, здатності до його концентрації (почергове читання двох творів по 8-10 секунд);
- удосконалення розумових операцій;
- формування вміння встановлювати мету (за прочитаними текстами або творами виділяти головну та основну думку);
- навчання школярів навичкам планування, організації, ініціювання діяльності (проведення вправ у ході уроку, спрямованих на вміння учнів планувати вирішення поставлених задач за методом формування поетапних дій П.Гальперіна);
- формування вміння здійснювати моніторинг своєї діяльності та оцінювати її результати (самоперевірка та взаємоперевірка отриманих результатів учнями);
- удосконалення компонентів функціональної системи мови та мовлення;
- розвиток основних лінгвістичних здібностей (мовного відчуття та його контролюючої функції, лінгвістичного мислення) на основі аналізу словотворчої моделі.

Основний етап навчання однаковий для всіх школярів з дизорфографією повинен бути присвячений удосконаленню та автоматизації орфографічної навички письма та спрямований:

- на формування у школярів навички кодування звуків у слабкій позиції літерами, вибір написання яких залежить від результатів аналізу їхнього фонетичного оточення;
- на формування навички одноманітного написання приставок і коренів слів на основі проведеного морфемного аналізу;
- на формування навички правопису закінчень на основі морфологічного аналізу слів різних частин мови.

Для досягнення основної мети – формування орфографічної грамотності – необхідно під час вивчення шкільного курсу мови реалізувати такі завдання:

- ознайомити учнів з основними орфографічними завданнями;
- сформулювати на основі цих понять орфографічні вміння;
- навчити писати слова з орфограмами, що не перевіряються;
- сформулювати в учнів потребу й вміння користуватися орфографічним словником;
- забезпечити необхідні умови для навчання орфографії.

Удосконалювати процес навчання мови можна тільки за умови засвоєння учнями із дисграфією загальних понять курсу, а саме основних наукових правописних термінів. Учень перестане бути безпомічним, тоді, коли під час розпізнавання орфограми вдаватиметься до правил; коли усвідомлюватиме, що порушення цих правил призведе до орфографічної помилки, а вміння знаходити, пояснювати, виправляти останні сприятиме виробленню орфографічних помилок [94].

Методика навчання правопису передбачає використання таких методів: мовного аналізу і синтезу, запам'ятовування, завчання, імітації, розв'язання граматико-орфографічних задач.

Добір методів і прийомів залежить від особливостей орфографічного матеріалу, типу орфограми; психолінгвістичних особливостей засвоєння матеріалу вікових особливостей дітей.

Метод мовного аналізу і синтезу передбачає постійне підвищення самостійності і пізнавальної активності учнів. Розглянемо види мовного аналізу (його прийоми).

1.Звуко-буквений аналіз слів і словосполучень застосовується в основному для слів, написання яких суттєво відрізняється від вимови; використовується переважно на тих етапах навчання, коли учні ще не мають достатньої граматичної основи для перевірки орфограм; аналіз за складами необхідний при переносі слів з рядка в рядок.

2.Словотворчий і морфемний аналіз слів застосовується при засвоєнні правопису коренів, префіксів, суфіксів, всіх орфограм у морфемах, а також для виділення закінчення і встановлення місця орфограми – у закінченні, у корені, при переносі слів.

3.Морфологічний аналіз – визначення частини мови і її форм, типу відмінювання чи дієвідмінювання – використовується при засвоєнні правопису відмінкових і особових закінчень, при розрізненні префіксів і прийменників і їх написанні разом і окремо, при розрізненні –тся і –ться, а також при переносі слів.

4.Синтаксичний аналіз – з'ясування зв'язків між словами в словосполучення і реченнях, визначення меж і структури речень – застосовується при засвоєнні правопису відмінкових і особових закінчень, при розрізненні правопису відмінкових і особових закінчень, при розрізненні прийменників і префіксів, при вживанні великої букви на початку речення; синтаксичний аналіз необхідний також для розуміння значення слів і їх сполучень та визначення морфологічних ознак.

5.Семантичний аналіз – з'ясування семантики слів (прямих і переносних значень, багатозначності, відтінків значень), їх сполучень. Речень і тексту – необхідний у будь-якому випадку, але особливо при

підборі спільнокореневих слів для перевірки, при визначення граматичних зв'язків у словосполученні і реченні, при вживанні великої літери у власних назвах [96].

Метод запам'ятовування (імітативний метод) передбачає переважно репродуктивну діяльність учнів. Він застосовується, в основному, для засвоєння слів, які не перевіряються правилами (традиційне написання) [14].

Види вправ, які застосовуються в рамках імітативного методу:

1) зорові диктанти, різні види письма за пам'ятю і самодиктанти; різні види списування, ускладнені аналітико-синтетичними й іншими завданнями;

2) використання плакатів та інших засобів наочності зі списками складних слів; виділення таких слів на сторінках підручників;

3) використання словників;

4) буквена вимова слів – у зіставленні з орфоепічною вимовою, запам'ятовування буквеного складу слів;

5) письмо з опорою на зорову і моторну пам'ять.

Метод вирішення граматико-орфографічних завдань збігається з проблемно-пошуковим методом. Цей метод тісно пов'язаний з методом мовного аналізу та синтезу, забезпечує розвивальне навчання і створює можливості для підвищення рівня пізнавальної активності і самостійності учнів.

Для вирішення граматико-орфографічних задач необхідна база граматичних і мовних знань, достатній мовленнєвий розвиток, багатий словниковий запас. Крім того, школярі мають оволодіти певним рівнем аналітико-синтетичних умінь у фонетиці, графіці, граматиці, а також орфографічною пильністю. Велике, значення при розв'язанні задач має швидкість виконання розумових операцій [18].

Отже, подолання дизорфографічних помилок в учнів середнього шкільного віку тісно пов'язано з вивченням орфографії за допомогою застосування системи методів, яку використовують не тільки на предметах мовної галузі, а й на корекційно-розвиткових заняттях, що проводяться логопедом у межах психолого-педагогічного супроводу учня під час організації першого або другого рівнів підтримки.

ВИСНОВКИ

Таким чином, після проведеної роботи ми дійшли таких висновків:

1. Проаналізувавши психолінгвістичну, лінгвістичну, педагогічну, психолого-педагогічну, логопедичну літературу з проблеми дослідження з'ясовано, що формування орфографічних навичок є утворення тимчасових асоціативних зв'язків. У цьому процесі важливу роль відіграють процеси узагальнення та абстракції. Достатній рівень оволодіння мовним аналізом дозволяє школяру оцінити поле орфограми, вміти орієнтуватися у структурі слова, вичленовувати у ньому різні мовні значення, проводити структурний аналіз лише на рівні словотворчих узагальнень. Дизорфографія має широке поширення серед учнів загальноосвітньої школи. До невирішених питань належить неповне уявлення про причини виникнення дизорфографії у школярів, про структуру дизорфографічного розладу та його прояви, про характер недостатності вербальних і невербальних психічних функцій, їх поєднання та взаємовідносини у структурі даного розладу.

2. Серед психолого-педагогічних особливостей дітей середнього шкільного віку на особливу увагу заслуговують власне труднощі опанування мовою як знаковою системою з законами й закономірностями їх застосування у мовленнєвій діяльності; порушення мовленнєвого розвитку, що мають неоднорідний характер. У школярів з дизорфографією зазначені симптоми поєднується з вираженою несформованістю практичного рівня володіння мовою.

3. Експериментальним шляхом визначено стан сформованості орфографічних навичок в учнів середнього шкільного віку. Встановлено, що у зазначеної категорії школярів домінує низький рівень опанування орфографічними навичками: у 89% дітей, які брали участь виявлено дизорфографічні помилки стійкого характеру, 11% учнів показали кращі результати за рахунок проведеної систематичної корекційної роботи у

молодшому шкільному віці. Більшість орфографічних помилок, допущених ними пов'язані переважно з труднощами засвоєння мовного матеріалу через його складність та новизну.

4. В системі логопедичної роботи із учнями з дизорфографією нами було виділено напрями корекційно-розвивальної роботи, в основу яких покладено уявлення про складну функціональну будову психічної діяльності школярів, спрямовану на засвоєння та використання орфографічних знань та умінь. Подолання дизорфографічних помилок відбувається з урахуванням структури порушення та індивідуально-типологічних особливостей дітей з різними варіантами дизорфографії, і може бути реалізовано за наступними напрямками: формування у школярів стратегій запам'ятовування, збереження та відтворення мовних одиниць; формування вміння встановлювати мету (за прочитаними текстами або творами виділяти головну та основну думку); навчання школярів навичкам планування, організації, ініціювання діяльності; формування вміння здійснювати моніторинг своєї діяльності та оцінювати її результати (самоперевірка та взаємоперевірка отриманих результатів учнями); удосконалення компонентів мовно-мовленнєвої функціональної системи; розвиток основних лінгвістичних здібностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білоус М., Губай Т. Робота з учнями, які мають відхилення у мовленнєвому розвитку : засіб подолання порушень усного і писемного мовлення. *Дефектолог.* 2008. № 7. С. 51-55
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.,1934. 502 с.
3. Выготский Л.С. Предыстория письменной речи. *Антология гуманной педагогики.* М.: Изд-во Шалвы Амонашвили, 1996. 222 с.
4. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. С . 500-507.
5. Гаврилова Н. С. Система корекції порушень фонетичного боку мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2014. Вип. 27. С. 37-44.
6. Гаврилова Н.С. Порушення фонетичного боку мовлення у дітей: Монографія. Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друк-Сервіс». 2011. 200с.
7. Диль-Костина Н. Виявлення вад та корекція мовлення у дітей із дизартрією. *Дефектологія.* 2005. № 4. С. 40-43.
8. Диль-Костіна Н. Виправлення вад вимови свистячих звуків у дітей дизартриків. *Дефектологія.* 2009. № 2. С. 40-42.
9. Довідник учителя-логопеда / авт.-упор. С.М. Лупінович. Тернопіль: Мандрівець, 2008. 122 с.
10. Заєць С. Корекція фонематичної дисграфії в учнів початкових класів. *Дефектолог.* 2009. № 4. С. 11-20.
11. Куровець Т. Особливості корекційної роботи при дизартрії: метод.реком. *Дефектолог.* 2008. № 6. С. 18-23
12. Лазарева І.А. Особливості прояву оптичної дисграфії у молодших школярів. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету: Серія соціально-педагогічна. Випуск VII / за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака.* Кам'янець-Подільський, 2007. С. 43-46.

13. Логодидактика. Навчальний посібник для вищих навчальних закладів / Тарасун В.В. К.: Видавництво Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, 2004. 348 с.
14. Логопедія. Підручник, друге видання, перероблене та доповнене./ за ред. М.К. Шеремет. К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. 672 с.
15. Логопсихологія : навч. посіб. / С.Ю. Конопляста, Т.В. Сак ; за ред. М.К. Шеремет. К.: Знання, 2010. 293с.
16. Малярчук А.Я. Обстеження мовлення дітей: Дидактичний матеріал. – К.: Літера ЛТД, 2002. 104 с.
17. Мартиненко І.В. Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення: монографія. – К. : ДІА, 2016. 308 с.
18. Мілевська О. П. Методичні аспекти формування розуміння текстів у молодших школярів із затримкою психічного розвитку. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна.* 2011. Вип. 17(2). С. 159-168.
19. Мілевська О.П. Застосування структурного аналізу розуміння тексту у навчанні учнів із затримкою психічного розвитку. URL: <http://aqce.com.ua/vypusk-6/milevska-op-zastosuvannja-strukturnogo-analizurozuminnja-tekstu-u-navchanni-uchniv-iz-zatrimkoju-psihichnogo-rozvitku.html> (дата звернення 10.09.2022).
20. Парасоцький О. В. До проблеми подолання дизорфографії в учнів із нерізко вираженим загальним недорозвитком мовлення (НЗНМ). URL: <http://ap.uu.edu.ua/article/165> (дата звернення 10.09.2022).
21. Поваляева М.А. Справочник логопеда. Ростов-наДону: Феникс, 2006. 445 с.
22. Подолання логопедичних проблем молодших школярів / упоряд.: Т. Бишова, О. Кондратюк. К.: Вид. дім «Шкільний світ», 2006. 86 с.

23. Поплавська Н., Кримська О. Виявлення та подолання дизартрії у дітей. *Дефектолог.* 2009. № 5. С. 31-35.
24. Ремажєвська Г.Й., Пічугіна Т.В., Маруніч Л.А. Як виявити у дитини схильність до порушень писемного мовлення. Львів, 2005. 194 с.
25. Робота з корекції порушень мовлення у дошкільників: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Спеціальність : Корекційна освіта (логопедія); вид. 3, перер. та доп. К.: Видавничий Дім «Слово», 2015. 312 с.
26. Тарасун В. В. Логодидактика : навч. посіб. для вищ. навч. закл. К.: Вид-во Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова, 2012. - 348 с.
27. Тарасун В.В. Нетрадиційний метод навчання писемного мовлення читання «з першого погляду». *Дефектологія.* 2000. №4. С. 22-23.
28. Ткач О. М. Структура і особливості формування механізмів сприймання та породження висловлювання у дітей. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна.* 2011. Вип. 17(2). С. 309-316.
29. Чередніченко Н.В. Вироблення орфографічної пильності в учнів із важкими вадами мовлення. *Дефектологія.* 1999. № 2. С. 21 - 24.
30. Reilly, S., Wake, M., Bavin, E. L., Prior, M., Williams, J., Bretherton, L., . . . Ukoumunne, O. C. (2007). Predicting language at 2 years of age: A prospective community study. *Pediatrics*, 120(6), e1441-e1449.
31. Rescorla, L. (1989). The Language Development Survey: A screening tool for delayed language in toddlers. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54(4), 587-599.
32. Rescorla, L., Dahlsgaard, K., & Roberts, J. (2000). Late-talking toddlers: MLU and IPSyn outcomes at 3;0 and 4;0. *Journal of Child Language*, 27(3), 643-664.
33. Whitehouse, A. J. O., Maybery, M., Wray, J. A., & Hickey, M. (2011). No association between early gastrointestinal problems and autistic-like

traits in the general population. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 53(5), 457-462.

ДОДАТКИ

Додаток А

Завдання для вивчення орфографічних навичок

Вправа 1 «Вставте пропущені букви е, и, о, а, поясніть орфограми»

К..зак, д..р..гент, щ..б..тати, сл..в'яни, р..монт, тр..вати, ..таман,
ш..вця, тр..ножити, кол..ктив.

М..лодія, нак..п, г..н..рал, тр..вога, ч..р..мха, пр..рода, кораб..ль,
тер..н, д.-станція, л..генда, майст..р, стр..бок.

Допом..гати, розпл..тати, відм..рати, підб..рати, вит..кати, вим..гати,
вх..пити, ск..чити, зач..пати, вим..сти, застр..лити, відб..рїть, підп..рати.

Вправа 2 «Спишіть прислів'я, розкриваючи дужки. Доведіть
можливість варіантів»

1. Аби руки (і, й) охота, буде зроблена робота. 2. Бджола мала, а (і, й)
та працює. 3. (В, у)пертість (і, й) труд (в, у)се перетруть. 4. (В, у)се (в, у)
роботі, як віл (у, в) ярмі. 5. (І, й) ночі не має, (у, в)се робить (і, й) робить. 6.
Риба (у, в) воді, а людина (в, у) труді. 7. Хто не працює (в, у) будні, тому (і,
й) вихідного нема. 8. Щастя (і, й) труд поруч живуть.

Вправа 3 «Визначте відповідність між рядками, позначеними
цифрами, і рядками, позначеними буквами»

В усіх словах:

1 Приголосні дзвінки	А Шукати, очі, початок
2 Приголосні глухі	Б Випливло, травички, п'ятий
3 Є м'який приголосний	В Золоті, росяному, зайчик
4 Приголосні тверді	Г Жайворонок,заспівав,вухами
	Д Землю, ледаря, знову

Вправа 4 «Запишіть слова у два стовпчики»

I — ті, що починаються дзвінками приголосними; II — глухими.

Джерело, син, льон, нива, шило, чаша, ганок, цвях, родина, йод, дзвін.

Вправа 5 «Перепишіть речення, вставивши пропущені букви. Допишіть незакінчені речення, вибравши слова, запропоновані подані нижче.»

На л..ваді літає м..телик. К..париси дуже гарні. П..ріг з ц..булею. Кил..м біля д..вана. У ш..нелі є к..шеня. П..нал у ч.-модані. Тривожусь за д..ктант. У т..атр їдемо в м..тро. К..рмо велосипеда. М..нула хв...лина. Бензин і сп..рт займаються за с.кунду. Б..тон міцний, як м..тал. Ап..тит від ап..льсина і... На календарі ...

Слова для довідок: Д..тина, л..мон, м..даль, абр..коси.

Додаток Б

КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНЬСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Я, Никифорова Аліна Сергіївна, учасник(ця) освітнього процесу Херсонського державного університету, **УСВІДОМЛЮЮ**, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

ЗАЯВЛЯЮ, що у своїй освітній і науковій діяльності **ЗОБОВ'ЯЗУЮСЯ**:

– дотримуватися:

- вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;
- принципів та правил академічної доброчесності;
- нульової толерантності до академічного плагіату;
- моральних норм та правил етичної поведінки;
- толерантного ставлення до інших;
- дотримуватися високого рівня культури спілкування; надавати згоду на:
 - безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;
 - оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;
 - використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;
 - самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;
 - надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;
 - не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;
 - своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;
 - не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;
 - підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;
 - поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;
 - не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;
 - запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;
 - не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;
 - не підроблювати документи;
 - не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;
 - не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки;
 - не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;
 - не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;
 - не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;
 - не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;
 - не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

УСВІДОМЛЮЮ, що відповідно до чинного законодавства у разі недотримання Кодексу академічної доброчесності буду нести академічну та/або інші види відповідальності й до мене можуть бути застосовані

заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності.

(дата)

(підпис)

Аліна Никифорова
(ім'я, прізвище)